

مصطلحات المقاربة بالكفاءات

المركز الدولي لتكوين المكونين والتجديد البيداغوجي

معجم لمصطلحات المقاربة بالكفاءة

أداء

هو تحيين الكفاءة في وضعية تواصل.
- إن الكفاءة في السّياق اللساني مثلها مثل الكلام موجودة بالقوة ومجالها الفرد، في حين أنّ الأداء موجود بالفعل ومجاله اجتماعي، نلاحظ أن الأداء ينشّط كفاية في إطار وضعية.
- في حين ينظر علماء النفس إلى المسافة القائمة بين الأداء والكفاءة باعتبارها مكوّنات النموّ يسعى المدرّس إلى إعانة تلاميذه حتّى يبنوا كفاءات تخوّل لهم اجتماعيا النّجاح في مجال ما. يتجسّد نموّ الكفاءات في وضعية، ويصعب إن لم نقل يستحيل التمييز - في إطار الوضعية - بين ما يمتّ بصلة للأداء وما يمتّ بصلة للكفاءة.

إدماج

هو عملية تحوّل ترابط عناصر مختلفة ومنفصلة عند الانطلاق بطريقة منسقة قصد تحقيق هدف محدّد، وهو تمش مركب يمكّن من تعبئة المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات مقام معين لتملك تعلم جديد. مثال : إنتاج نص مشافهة أو كتابة انطلاقا من سند بصري باستعمال الأعمال اللغوية المناسبة لمقام التواصل.

ملاحظة

- المتعلّم هو الفاعل في ما يخصّ إدماج المكتسبات .

- لا يمكن أن ندمج إلاّ ما تمّ اكتسابه فعلا .

- بيداغوجيا الإدماج تكمّل الممارسات المألوفة .

اختبار

الاختبار هو أداة قيس،

تتألّف عادة من مجموعة من التّمارين

وقع اختيارها في ضوء أهداف نروم قيس درجة

تحقّقها قبل التعلّم (اختبارات توجيهية)،

أو أثناءه (اختبارات تشخيصية)، أو إثر انتهاء مسارات التعلّم

(اختبارات إشهادية).

يمكن تصنيف الاختبارات على النّحو التّالي:

1) الاختبارات الشّفوية : وهي اختبارات توجّه فيها الأسئلة إلى المتعلّم مشافهة وتستعمل في مجالات معيّنة من التّحصيل كتلاوة القرآن وإلقاء القصائد الشّعرية والإنشاد، وبالنسبة لنشاط الرّياضيات قد تكون خلال الحساب الذهني.

2) الاختبارات المقالية أو الإنشائية : يطلب من المتعلّم أن ينتج نصّا(يسرد، يصف، يحلّل، يعلّل، يقارن، يناقش...)، تستعمل في المرحلة الأولى من التعليم الأبتدائي في الإنتاج الكتابي خاصة.

3) الاختبارات الموضوعية : هي حديثة العهد مقارنة بالاختبارات المقالية، وسمّيت كذلك من طريقة تقنين إصلاحها، ومن أمثلة الاختبارات الموضوعية : الاستبيان ذو الاختيارات المتعدّدة، صيغة صحيح/خطأ، تستعمل في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي في المواد الاجتماعية.

4) الاختبارات الأدائية : وهي اختبارات تقيس الأداء العملي للمتعلّم، وتستخدم في المرحلة الأولى من التعليم الأبتدائي خاصّة في التربية العلمية و التربية التشكيلية والتربية البدنية..

ملاحظـــة

يلعب نوع الاختبار عاملا مهمّا في درجة الموضوعية، فتقويم الاختبارات الشفوية لا يتّصف بنفس درجة موضوعية تقويم الاختبارات الكتابية، كما تتفاوت درجة الموضوعية بين الاختبارات الكتابية نفسها، فالاختبار المقالي لا يمكن أن يحمل درجة من الموضوعية أثناء تصحيحه كاختبار الصّواب والخطأ.

وبما أنّه يصعب إيجاد اختبار موضوعي تماما، فإنّه يتوجّب احترام عدد من المواصفات

مواصفات الاختبار الجيّد

هناك مواصفات لا بدّ من توفّرها في الاختبار حتّى يكون محلّ ثقة، أهمّها :

1) الصّدق : يكون الاختبار صادقا إذا كان قادرا على تقييم ما هو مفروض أن يقيّمه.

2) الثبات : يكون الاختبار ثابتا إذا أعطى نفس النتيجة مهما كان المقيّم.

3) الشّمول : يعني الشّمول تغطية الأسئلة لجميع الكفاءات الّتي تمّ تناولها، كلّما قلّ الشمول أثّر سلبا في درجة الصّدق والثّبات.

تشخيص

هو تحليل صعوبات المتعلم بصفة معمّقة ويعتبر في عمل المعلم المرحـــــــــلة الوسطى ضمن طرق ثلاثة هي التقييم والتشخيص والعلاج وهي طرق وثيقة الاتصال

تقييم

هو عملية متابعة تتمثل في :

- جمع معلومات دقيقة.

- مراقبة التّوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المرصودة وذلك لاتخاذ قرار مؤسّـس .

ملاحظـــــة

يرافق التّقييم مختلف محطّات التّعلّم ويوجّهها وييسّر مهمّة المتعلّم في تملّك الكفاءات المستهدفة، وبالتّالي فإنّ أهمية التّقييم تكمن في الإسهام في تجويد التّعلّم لذلك لا يمكن الفصل بين التّقييم والتّمشي التّعليمي التّعلّمي

عندما يخطّط المعلّم لعمليّة التّقييم ويدعمها بالتّعديل والعلاج الضّروريين يكون قد تسلّح بوسائل التحقق والمراقبة المستمرّة لجدوى تعليمه ويكون قد طوّر نوعيّة ممارساته البيداغوجية وعندما ينخرط المتعلّم في مختلف فترات التّعلّم والتّقييم يكون قد تدرّج في اكتساب استقلاليّتة

ذلك أنّ وعيه بأخطائه وأمله في القدرة على تجاوزها يجعلانه متقبّلا للخطّة العلاجيّة الّتي أعدّت له ومكتشفا لسبل أخرى تدعم مكتسباته سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها.

وباعتبار أنّ التّقييم مرحلة هامّة في التّمشي التّعليمي فإنّه يحتاج إلى تخطيط محكم وإعداد جيّد.

قـــــــــــــــدرة
Capacité

- هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي وهي هيكلة معرفية مثبتة (قام ببنائها سابقا وهي قائمة في سجلّه المعرفي).

تعد القدرة على " إعادة القول " أنشطة تتمثل في القدرة علي إعادة القول أو إعادة بناء خطاب حفظناه أو قدم لنا دون أن نغير في دلالته. وتقابل القدرة على إعادة القول القدرة على "إعادة الفعل" التي تتمثل في استعادة حركات عادية وبسيطة وقع تعلمها.

كفـ........ـاءة

يستدعي مصطلح الكفاءة في علوم التربية مجموعة الموارد التي يقوم الفرد بتعبئتها في وضعية بهدف النجاح في إنجاز فعل ما. تحدّد علوم التربية مصطلح الكفاءة متّخذة مسافة من التّصوّرات السّابقة :

- لا يمكن أن نرجع الكفاءة إلى موارد معرفية صرفة، فهي متعدّدة المصادر أي أنّ الخاصية الفطرية ليست سوى جزءا من الموارد المعبّئة من قبل الكفاءات.
- تتموقع الكفاءة في إطار فعل قصدي مرتبط بسياق ما : هذا البعد المزدوج بقدر ما يجابه الكفاءة بجملة من الضاغطات يمكّنها من موارد جمّة.

والكفاءة هي أن يوظّف شخص ما أو مجموعة أشخاص معارف ومعارف كينونة ومعارف فعل ومعارف استشراف في وضعية معيّنة، يعني أنّه لا يمكن أن تخرج الكفاءة عن سياق وضعية ما وأنّها دوما تابعة للتّصوّر الذي يحمله الشّخص عن الوضعية.

يستدعي التوظيف من الشخص تعبئة ناجعة لجملة من الموارد الوجيهة في علاقتها بالوضعية، يمكن أن تكون هذه الموارد معرفية (مثلا معارف) أو وجدانية (مثلا انتماء الوضعية لمشروع شخصي) أو اجتماعية (مثلا الإعانة المطلوبة من المدرّس أو الرّفيق) أو التي يستوجبها السّياق (مثلا استعمال جهاز الكمبيوتر في القسم)... لا يمكن حصر هذه الموارد، وهي جدّ مختلفة من وضعية إلى أخرى ومن شخص لآخر، لكن ما يجب التّنبّه إليه هو أنّ الموارد المعرفية ليست سوى موارد من جملة موارد أخرى، في هذا المستوى أي مستوى الموارد، هنا قضيّة لا يمكن إهمالها وهي القضية الأتيقية : الغاية لا تبرر استعمال أيّة وسيلة.

- إلى جانب تعبئة الموارد، على الشخص أن ينتقي أنجعها بالنسبة للوضعية، عليه أيضا أن يحسن الربط بين مختلف الموارد المتخيّرة... أنشطة الانتقاء والربط لا تعني تكديس الموارد إنّما نسج شبكة عملياتية لموارد منتقاة.

- اعتماد على تلك الموارد على الشخص أن يعالج بنجاح مختلف المهام التي تتطلبها الوضعية، عليه أيضا أن يجد التمفصل بين مختلف نتائج المعالجة، إذ لا يمكن الاعتراف بالكفاءة في غياب معالجة ناجحة.

- تفترض أخيرا الكفاءة أنّ مجموعة النتائج لم تسمح فقط بمعالجة الوضعية بنجاح بل إنّها أيضا مقبولة اجتماعيا

من خلال كفاءة يعبّئ الشخص وينتقي ويربط بين سلسلة من الموارد (موارد معرفية وأخرى وجدانية وأخرى اجتماعية إلى جانب تلك التي هي في علاقة بالوضعية وضغوطاتها) حتّى يعالج بنجاعة الوضعية، ثمّ يلقي نظرته النّقدية على نتائج المعالجة الّتي يجب أن تكون مقبولة اجتماعيا.

كفـــاءة أساسية

تتوقف عليها مواصلة التّعلّم في مرحلة لاحقة

كفـــاءة أفقيــة

القدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلّمات أو المواد والنشاطات لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة، وللتكيف معها، ولحل المشكلات وإنجاز مشروع

كفـــاءة تميّـــز

كفاءة لا تحول دون مواصلة التّعلم لمن لم يمتلكها بعد.

كفـــاءة مــادة

القدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات الخاصة بمادة معينة لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة وللتكيف معها، ولحل المشكلات وإنجاز مشروع.

كفـــاءة مجــال

القدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات الخاصة بأحد مجالات التعلم (اللغات، العلوم ...) لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة وللتكيف معها، ولحل المشكلات وإنجاز مشروع مثال في العلوم حل وضعيات مشكل دالة وفي التعبير إنتاج نص موظفا أبنية لغوية.

كفـاءة نهائيـة

القدرة على الاستخدام الناجح داخل مادّة معينة لمجموعة مندمجة من كفاءات المادة التي سبق تملكها لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة وللتكيف معها ولحل المشكلات وإنجاز مشروع وذلك في نهاية فترة ثلاثية ، سنة، طورأومرحلة.

مبادئ المقاربة بالكفاءات

المبادئ التي ترتكز عليها المقاربة بالكفاءات



- الكل يفوق مجموع الأجزاء.
- ليس للكل نفس الأهمية.
- حتى الأكثر كفاءة يخطئ.
- ما يميز الخبير عن غيره قدرته على التشخيص وجدواه في العلاج.
- ما يتم تعلمه في وضعيات دالة بالنسبة إلى المتعلم يبقى أثره مع مرور الزمن.

محتـوى

جزء من مادة نمارس عليه القدرات وقابل للدخول في عدّة أهداف مثال عملية الجمع/الطرح – الاستفهام.

محور الاهتمام أومركز الاهتمام

تقوم فكرة محور الاهتمام على نظرية دوكرولي Decroly القائلة بأن إدراك المتعلّم للأشياء يكون في بدايته شاملا قبل أن يتحوّل إلى التحليل والتركيب. وانطلاقا من النظرية توصل دوكرولي إلى القراءة الشاملة ومحاور الاهتمام متأثرا في ذلك بالنظرية الجشطالطية " Gestalt ". وتتمثل فكرة محور الاهتمام في تحديد المعلم لموضوع له صلة باهتمامات المتعلمين ومحيطهم، ليكون منطلقا لمختلف الأنشطة التعلمية التعليمية التي مهما تنوعت في مفاهيمها تجد نفسها تتمحور حول الموضوع الذي تمّ تحديده.

مشـروع القسـم

هي خطّة عمل يشترك في تحديد أهدافها ورسم مسارها المتعلم بالتّعاون مع رفاقه ومعلّمه، وذلك قصد تطوير عملية التّعلّم وتجاوز العقبات والعوائق الّتي يمكن أن تلاقيها في إطار تعاقد يضبط مراحل إنجاز هذه الخطّة ومواعيدها.

مشـروع مدرسـة

هو خطة عمل تساهم في وضعها جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية في المدرسة معتبرة خصوصيات هذه المدرسة ومواردها البشرية والمادية، وذلك قصد بلوغ هدف واضح في آجال محدّدة. وهو أداة في خدمة تعلّم جيّد وخلق بيئة تربوية أقدر على تحقيق النّجاح. وهو طريقة تربوية لتنظيم مجموعة من النشاطات التقنية ضمن مخطط عمل صادق يعتبر اهتمامات الطفل ومستواه الحقيقة من حيث إمكاناته الذهنية والجسدية ويضمن مساهمته في ضبط متطلباته وفي إنجاز أهم مرحلة وذلك بهدف توظيفه في ما يعود بالفائدة على المدرسة وروادها.

معيار

يعرف X.Roegiers المعيار بأنه "خاصية وعلى عمليات صياغته أن تحدّد هذه الخاصية :

- إما باستعمال اسم اصطلح عليه: إيجابا أو سلبا (مثال:الملاءمة ، الانسجام، الدّقة، الطّرافة).
- وإما باستعمال اسم يرفق بمتمّم اصطلح عليه (مثال:استعمال جيّد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي).
- وإما باللجوء إلى السؤال ".

ونبّه(X.Roegiers 2000) إلى ضرورة الابتعاد عن صياغة المعايير صياغة تجعلنا نخلط بين المعيار والهدف. مثال : الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000 "هذا الملفوظ ليس معيارا وإنما هو هدف مميز بمعنى أنه موضوع تعلّم في حين أن "دقة النتيجة"، "احترام نظام وحجم هذه النتائج" كلّها معايير تسند إلى الهدف المميز "الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000".

مؤشّــر

ونحتاج في عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشـر الدّال . لذا نحاول في ما يلي توضيح الفروق بين المصطلحين وما يتضمنانه من خصائص ومميزات

التميز بين المعيار والمؤشر :

يتطلب تقييم كفاءات المتعلمين والتأكد من درجة تملّكها أن نستند إلى جملة من معايير للإصلاح، بيد أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلمين لذا وجب التسلح بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية، ونميز هنا بين المعيار والمؤشر. فالمعيار هو خاصية يجب احترامها له خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة. أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (إما كمية أو نوعية) ونلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشرات متعددة كي نتبين مدى احترام المعايير خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار.

وتجزء المقاربة بالكفاءات معايير التقييم إلى معايير الحدّ الأدنى ومعايير التميز. وذلك بين مستوى تملك المتعلمين للكفاءات وللمفاضلة بينهم.

معايير الحد الأدنى ومعايير التّميز :

لا تسند المقاربة بالكفاءات إلى المعايير نفس الأهمية. لذا سنحاول التمييز بين هذه المعايير.

أ) معايير الحد الأدنى :

يعد هذا المعيار معيارا إشهاديا نقرّر من خلاله أن المتعلّم أهل للنّجاح أو للإخفاق. يحول عدم تملّكها دون مواصلة التعلّم.

ب) معيار التميّز :

تعدّ هذه المعايير معاييرا غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلم بيد أنها معايير تمكّن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلّم ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا.

* لا يحول عدم تملكها دون مواصلة التعلّم.

ويجب أن تحدّد المعايير بدقّة حتّى نتمكّن من اختبار الكفاءة، ونسعى في الغالب إلى أن لا تتعدى معايير الحد الأدنى 3 أو أربعة معايير ومعيار أو اثنين للمتميز وذلك تحقيقا للأهداف التالية:

1) أن لا تختلف الأعداد المسندة اختلافا كبيرا بين معلم وآخر.

2) ربحا للوقت المخصص للإصلاح لأنّ الجهد الذي يبذله المعلّم في الإصلاح والأعداد المسندة قد تختلف باختلاف المعايير المضبوطة لذلك علينا الحدّ من هذه المعايير كي لا تتباعد الفوارق بين الأعداد المسندة لكل عمل من أعمال المتعلمين.

هـدف

هو نشـاط عرفاني أو مهاري يمارس على محتوى.

مثال : يسـطّر الفعل، ينجز عملية جمع بالاحتفاظ.

وضعية استكشافيــة

هي وضعية تكون في بداية الدرس وتكون في شكل وضعية مشكل.

وضعيــة تعلــم اندماجيــة

هي وضعية مشكل ذات دلالة تنجز اثر التطبيقات أو خلال حصص التعلّم الاندماجية تستهدف تعبئة المكتسبات من أجل التّعامل أو حلّ وضعية جديدة.

وضعية تطبيق أو تعلّم منهجي

هي أنشطة تنجز اثر وضعية استكشاف وهي عبارة عن سلسلة من التمارين متدرجة من حيث الصعوبة : من التّطبيق المباشر إلى التّطبيق الغير مباشر فإلى العكسي.

وضعية تقييم اندماجية

هي وضعية مشكل تأتي إثر وضعية التعلّم الاندماجية تتوفر فيها المميزات التالية :

1) هي وضعية تقييم كفاءة

2) محترمة لمبادئ بيداغوجيا الإدماج.

- أن تتيح توظيف المكتسبات السابقة.
- أن تقيم في جزء منها كفاءة من الكفاءات الأفقية.
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم أي مستمدة من واقعه المعيش.
- أن تكون التّعليمة المعروضة في لغة غير معقدة وغير قابلة للتأويل.
- أن تكون الأعمال المطلوبة تتماشى والقدرة على التركيز والانتباه

{30 د للدرجة الأولى و45 د للدرجة الثانية و60 د للدرجة الثالث }

3) محترمة لقاعدة 75% يعني ذلك أن 75% من الاختبار يقيم الحد الأدنى الضروري و25%من الاختبار يستهدف معايير التميز.

4) محترمة لقاعدة 2/3 يعني ذلك : يتجنب الإخفاق غير الدال على عدم الكفاءة أو النجاح المفرط، يجب أن يقيّم المتعلم في كل معيار من خلال 3 فرص على الأقل (لأن الفرصة الوحيدة لا تمكن من الحكم الموضوعي على عدم تملك المتعلم للمطلوب) {إجراء عملية الجمع أو الطرح مثلا} وإذا نجح المتعلم في فرصتين من ثلاث يعني أن المتعلم حقق التملك الأدنى في ذلك المعيار، فهامش التسامح لا يجب أن يتعدى الثلث.

5) ضامنة لمصداقية التقييم وحساسيته : يجب أن يكون كل معيار مميزا عن الآخر بالحكم {تملك / عدم تملك} الصادق وبالتالي نتحاشى الإخفاق أو النجاح المتصف بالإفراط.

وضعية دالة

هي وضعية :

1) تعطي معنى للتعليمات.
2) تقحم المتعلم وتثمّن دوره.
3) تحمل أبعادا اجتماعية وأخرى قيمية.
4) تمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته وتوظيفها.
5) تسمح للمتعلم باختيار التّمشيات والتقنيات التي يريدها.
6) تكون أقرب ما يمكن من الوضعيات الحقيقية.
7) تحتوي على معطيات ضرورية للحل وأخرى غير ضرورية.
8) تقيس قدرة المتعلم على الإدماج.
9) تكون مألوفة لدى المتعلم.
10) ذات طابع اندماجي.

وضعية مشكـل

هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سير منطقي يفضي إلى ناتج على أن يكون فيها التمشي والناتج جديدين أو على الأقل أحدهما يكون كذلك. وهي تستدعي القيام بمحاولات، بناء فرضيات وطرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي، وأخيرا مقارنة النتائج وتقييمها.

الوضعية المشكل هي وضعية تعلّم مبنية بكيفية يعجز المتعلّم عن حلّها بمجرّد الاسترجاع والتطبيق، وهي تستوجب صياغة فرضيات جديدة.

هي تمثّل نموذجا لتنظيم التدريس وفق ما يلي :

- إيقاظ الدّافعية و الفضول عبر تساؤل, أحجية, غموض ما...
- وضع المتعلّم في وضعية بناء للمعارف.
- هيكلة المهمّات حتّى يوظّف كلّ متعلّم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلّم.

تحيلنا الوضعية المشكل على بيداغوجيا التعجّب والتحرّر: يجد المتعلّم نفسه مضطرّا على استعمال ذكائه.
هي بيداغوجيا نشيطة: التفسير يتبع انبثاق مشكل والمشكل ناتج عن مواصلة مشروع.
المهمّة أو المهمّات مهيكلة بحيث يعترض المتعلّم عائق, يحول دونه وإنجاز مشروعه, فيلتجئ إلى جمع المعارف والمعينات وتجريبها ووضع فرضيات جديدة و بناء معارف جديدة ونقل أخرى قديمة, و ابتكار حلول...
ليس يسيرا على المدرّس بناء وضعية مشكل, عليه أن يحدّد بدقّة المؤمّل تحقيقه مع المتعلّمين, وهذا يعني إمّا كونه واعيا تمام الوعي بالعائق الّذي سيحول دون التعلّم لديهم والّذي سينمّي مكتسباتهم إن هم وجدوا الوسائل الكفيلة بالتغلّب عليه، أو بأنّ عائقا اعترض المتعلّمين في وضعية سابقة، فحدّد المدرّس على ضوئه الأهداف الّتي عليه العمل على تحقيقها.
لكن على المدرّس أن ينتبه إلى درجة صعوبة الوضعية المشكل إذ لا يجب أن يكون المشكل غير قابل للتّجاوز من قبل المتعلّمين, يجب أن يكون في حدود منطقة النموّ الوشيكة على حدّ تعبير فيقوتسكي.

وظيفة إشهاديــة

يؤدّى الاختبار هذه الوظيفة عندما تقتضي التراتيب الإدارية ذلك، وهي تهدف في هذه الصورة إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلّمات التي من المفروض أنها اكتملت. وتبعا لذلك يسند عدد يتم بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه، كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيّمة من خلال هذه الرّوائز.
إن روائز ديسمبر ومارس وجوان لها هذه الوظائف إلا أن رائزي ديسمبر ومارس خلافا لرائز جوان النّهائي لهما أيضا وظيفة تعديلية.

وظيفة تعديلية

يؤدّي الرّائز هذه الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته وبالتالي يتم اللجوء إلى مثل هذه الرّوائز على امتداد السنة الدراسية وقبل الوصول إلى التقييم الإشهادي النهائي. إن روائز ديسمبر ومارس. تؤدّي هذه الوظيفة حيث تصبح بداية كل ثلاثية جديدة مناسبة للقيام بأنشطة علاجية يمكن توزيع بعضها على كامل الثلاثية.

وظيفة توجيهية

يؤدّي الرّائز هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقييم المكتسبات القبلية ويمرّر في هذه الحالة قبل بداية التّعلمات الجديدة مثلما هو الحال بالنسبة إلى رائز سبتمبر (وهو إعادة لتمرير رائز جوان الخاص بالسنة الماضية) وذلك قصد تحديد النقائص المرتبطة بمكتسبات السنة المنقضية ووضع استراتيجية العلاج المناسبة قبل الشروع في إنجاز البرنامج الجديد.